

Weishaupt, Horst

Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform

Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: *Schulische Inklusion*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. 27-41. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 62)



Quellenangabe/ Reference:

Weishaupt, Horst: Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform - In: Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: *Schulische Inklusion*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. 27-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171721 - DOI: 10.25656/01:17172

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171721>

<https://doi.org/10.25656/01:17172>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

62. Beiheft

April 2016

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Schulische Inklusion

BELTZ VERLAG **JUVENTA**

Zeitschrift für Pädagogik · 62. Beiheft

Schulische Inklusion

Herausgegeben von
Vera Moser und Birgit Lütje-Klose

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung: Lore Amann

Satz: text plus form, Dresden

E-Book

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443510

Inhaltsverzeichnis

<i>Vera Moser/Birgit Lütje-Klose</i> Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft	7
--	---

Essays

<i>Wulf Hopf/Martin Kronauer</i> Welche Inklusion?	14
---	----

<i>Horst Weishaupt</i> Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform	27
--	----

Differenzkonstruktionen in Schulen

<i>Marcus Emmerich</i> Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion	42
--	----

<i>Lisa Pfahl/Justin J. W. Powell</i> „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen	58
---	----

<i>Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi</i> Herstellung und Bearbeitung von Leistungsunterschieden im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht	75
---	----

Governanceperspektiven auf Implementierungsprozesse von Inklusion

<i>Saskia Bender/Martin Heinrich</i> Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion	90
--	----

Sigrid Hartong/Rita Nikolai

Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem	105
--	-----

Andrea Dlugosch/Anke Langner

Koordination von ‚Inklusion‘ – Erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol	124
--	-----

Professionalisierungsfragen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung

Annelies Kreis/Jeanette Wick/Carmen Kosorok Labhart

Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen – eine Typologie	140
--	-----

Ann-Kathrin Arndt/Rolf Werning

Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung	160
--	-----

Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein

Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung	175
--	-----

Messung inklusiver Entwicklungen in Schulen

Anne Piezunka/Cornelia Gresch/Christine Sälzer/Anna Kroth

Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung?	190
--	-----

Aleksander Kocaj/Nicole Haag/Sebastian Weirich/Poldi Kuhl/

Hans Anand Pant/Petra Stanat

Aspekte der Testgüte bei der Erfassung schulischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	212
--	-----

Horst Weishaupt

Inklusion als umfassende schulische Innovation

Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform

Zusammenfassung: Die UN-Behindertenrechtskonvention hat in Deutschland eine weitreichende Reformdebatte im Schulwesen ausgelöst. Ihre Berechtigung findet sie in den teilweise gravierenden Defiziten der bisher überwiegend separierenden sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen. Bezogen auf einige Aspekte wird versucht, unter den vielfältigen Handlungsnotwendigkeiten auf einige schulorganisatorische und strukturelle Notwendigkeiten bis zur Lehrerbildung und -weiterbildung aufmerksam zu machen. Darauf bezogen soll versucht werden, die erkennbaren Reformansätze mit den Handlungsnotwendigkeiten in Beziehung zu setzen, um auf dieser Grundlage zu einer Zwischenbilanz der Reformbemühungen zu gelangen.

Schlagnorte: Inklusion, Sonderpädagogische Förderung, demografischer Wandel, Unterrichtsorganisation, Segregation

1. Einleitung

In einer umfangreichen Studie wurden vor wenigen Jahren bei den Lehrenden bildungswissenschaftlicher Studieninhalte im Rahmen der Lehrerbildung die Themen erhoben, die aus ihrer Sicht für die universitäre Lehrerbildung und die praktische Bewältigung der Lehrertätigkeit als intendiertes Curriculum vorkommen sollen (Kunina-Habenicht et al., 2012). Es wurden Themenkomplexe und Einzelthemen in mehreren Befragungsrunden ermittelt, die im Sinne eines Kerncurriculums zu behandeln sind. Der Begriff Inklusion taucht in dem Themenkatalog nicht auf und auch in die Richtung verweisende Begriffe wie Umgang mit Leistungsheterogenität, Heterogenität durch Behinderungen oder kooperativer Unterricht sind nicht zu finden. In einigen unterrichtsbezogenen Themen hatten die in der Inklusionsdebatte häufig verwendeten Begriffe nur eine randständige Bedeutung.

Dieses Beispiel mag helfen sich bewusst zu machen, dass die separierende Unterrihtung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf weitgehend auch in der Erziehungswissenschaft als hinzunehmende Realität angesehen wurde. Die Änderung der Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1994 zur sonderpädagogischen Förderung, die diese Aufgabe bereits explizit allen Schularten zuwies, hinterließ bis 2009 keine Spuren in den Lehrerausbildungsverordnungen für die Lehrämter allgemeiner¹ und beruflicher Schulen. Erst die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention

1 Dieses Adjektiv wird zunehmend für die allgemeinbildenden Schularten ohne Förderschulen verwendet.

von 2009, die in deren Folge zunehmende Kritik an der gegenwärtigen Praxis sonderpädagogischer Förderung in den Medien und der Druck der UNESCO, die Umsetzung der Konvention voranzutreiben, hat in den letzten Jahren Reformprozesse in Deutschland ausgelöst. Inzwischen gibt es eine breite Diskussion der damit im Zusammenhang stehenden Herausforderungen (beispielhaft dafür: Feyerer, 2011; Werning, 2014). Sie zeigt die vielen Facetten auf, die mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verbunden sind, die auch weiterreichende schulorganisatorische und -strukturelle Konsequenzen implizieren. Eher im Hintergrund halten sich gegenwärtig die Vertreter der in diesem Feld bestehenden Interessengruppen. Ihnen ist es aber gelungen, eine separierende pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland durchzusetzen und andere Interessen so zu kanalisieren, dass sie diese institutionelle Struktur bis heute nicht substantiell gefährden konnten. Nachfolgend sollen auf der systemischen, organisatorischen und qualifikatorischen Ebene einige Überlegungen in die gegenwärtige Diskussion eingebracht werden, die von dem Bestreben geleitet sind, die immer noch verfestigte Struktur sonderpädagogischer Förderung aufzubrechen und inklusive Alternativen zu entwickeln. Den Ausgangspunkt der Überlegungen bilden kritische Befunde zur gegenwärtigen Situation sonderpädagogischer Förderung.

2. Kritische Befunde zur gegenwärtigen Situation sonderpädagogischer Förderung

Durch die verstärkte öffentliche und politische Aufmerksamkeit wurden auch Probleme und Defizite der bisherigen Praxis sonderpädagogischer Förderung deutlich bzw. die Forschung zu Fragen sonderpädagogischer Förderung angeregt. In dem Schwerpunkt-kapitel des Berichts „Bildung in Deutschland 2014“ zur Bildung von Menschen mit Behinderungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 157–203) wurde ein Überblick über die gegenwärtige Situation gegeben und auf die weitreichenden Veränderungsnotwendigkeiten hingewiesen. Danach ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Deutschland mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Jahr 2012 auf 6,6 % aller Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen angestiegen. 28 % unter ihnen sind Integrationsschülerinnen und -schüler. Zwischen den Ländern gibt es große Unterschiede im Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler und in der Entwicklung des Anteils integrativen Unterrichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 179). Im letzten Jahrzehnt wurde ein zunehmender Anteil von Schulanfängerinnen und -anfängern mit sonderpädagogischem Förderbedarf direkt in Förderschulen eingeschult. 2012 waren es mit 3,3 % nicht nur Kinder mit einer manifesten Behinderung, sondern auch mit unterschiedlichen Entwicklungsstörungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 177).

Mit jeder Bildungsstufe verringert sich der Anteil der gemeinsam betreuten und unterrichteten Kinder bzw. Jugendlichen deutlich: In Kindertageseinrichtungen beträgt der Anteil der Kinder mit Behinderungen, die gemeinsam mit Kindern ohne Behinde-

rungen betreut werden, ungefähr zwei Drittel, im Grundschulbereich sind es nur noch rund 44 % der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und nur noch ungefähr 23 % im Sekundarbereich I. Ein überproportionaler Anteil der Förderschülerinnen und -schüler hat Eltern, die an- und ungelernte Arbeiter sind. Auch Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit sind überrepräsentiert und werden deutlich seltener integrativ unterrichtet als Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit.

Fast drei Viertel derjenigen, die 2012 eine Förderschule verließen, haben keinen allgemeinbildenden Schulabschluss erworben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 181). Auch unter den zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schülern an Förderschulen (nicht berücksichtigt wurden Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung sowie Absolventinnen und Absolventen mit dem Abschluss Lernen oder geistige Entwicklung bei den sonstigen Förderschwerpunkten) erreicht ein vergleichsweise hoher Anteil keinen Hauptschulabschluss (22,7%). Einen mittleren Schulabschluss erreichen 13,7% und nur 1,1 % eine Hochschulreife.

Die Erhöhung des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die integrativ unterrichtet werden, hatte bisher kaum Konsequenzen für den Bestand von Förderschulen, sondern konnte über eine erhöhte Anzahl an Feststellungen sonderpädagogischen Förderbedarfs erreicht werden. Dies ist auch unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs eines Schulabschlusses kritisch zu sehen, weil in fast allen Ländern Absolventinnen und Absolventen der Förderschulen die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss stellen. Sie haben sehr große Probleme, in den Ausbildungsmarkt und später in den Arbeitsmarkt integriert zu werden.

Erste Befunde deuten auf Unterschiede in der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Abhängigkeit von dem Förderort hin, da Schülerinnen und Schüler (auch bei vergleichbarem persönlichem Hintergrund) in integrativen Klassen höhere Kompetenzen aufweisen als an Förderschulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 180). Dies lenkt den Blick auf die Qualifikation der Lehrerschaft an Förderschulen, von der nur zwei Drittel über einen entsprechenden Lehramtsabschluss verfügt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 189). Aber neben der sonderpädagogischen Kompetenz sollte auch die fachliche Qualität des Unterrichts verstärkt beachtet werden, denn auch in dieser Hinsicht scheinen Probleme zu bestehen, die sich nachteilig auf die Qualifikation und damit die Lebenschancen von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen auswirken können.

Für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an beruflichen Schulen erschwert sich die Fördersituation, weil nur 0,3 % der dortigen Lehrkräfte über eine sonderpädagogische Ausbildung verfügen. Die im allgemeinbildenden Schulwesen für sonderpädagogische Förderung zusätzlich zur Verfügung stehenden Ressourcen existieren nicht an den beruflichen Schulen. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehören dort meist ohne weitere Differenzierung zu der Gruppe der Benachteiligten. Weitgehend intransparent ist die Bedeutung privater Träger nicht nur im Bereich der beruflichen Bildung von Behinderten, sondern auch den

Förderschulen. Bei einigen Behinderungsarten (z. B. geistige Behinderung) ersetzen sie sogar teilweise regional ein öffentliches Angebot und haben dadurch bedeutsamen Einfluss auf die gegenwärtige Entwicklung sonderpädagogischer Förderung.

Kritiker der gegenwärtigen „Inklusionseuphorie“ sollten diese ernüchternden Befunde zum bisherigen System sonderpädagogischer Förderung berücksichtigen. Trotz eines hohen finanziellen Aufwands (Statistisches Bundesamt, 2012, S. 53)² lassen sich tiefgreifende Defizite nicht übersehen. Sie würden vermutlich noch klarer herausgearbeitet werden können, wenn es über die Bedingungen der Unterrichtsgestaltung an den Förderschulen differenziertere Informationen gäbe. Meist verfügen die Schulen durch die starke Differenzierung des Schulangebots nach Förderschwerpunkt nur über wenige Klassen (kaum Parallelklassen) (Dietze, in Vorb.). Durch die Mehrfachbehinderung vieler Schülerinnen und Schüler muss vermutlich innerhalb der Lerngruppen häufig leistungsdifferenzierend unterrichtet werden, denn es gibt an Förderschulen mit zielgleichem Unterricht zahlreiche Schüler, die zieldifferent unterrichtet werden müssen (Städtetag Nordrhein-Westfalen, Landkreistag Nordrhein-Westfalen, Städte- und Gemeindebund Nordrhein-Westfalen, 2013, S. 28). Auch scheint bei Mehrfachbehinderungen nicht nur die vorherrschende Behinderung, sondern auch die Erreichbarkeit und Auslastung eines Schulangebots für den Förderort bedeutsam zu sein. Für das Festhalten an der Förderschule als nach wie vor gut geeignetem Ort zur Förderung aller Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf fehlt bis heute eine breite erfahrungswissenschaftliche Fundierung³. Die wenigen vergleichenden Studien sehen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler eher Nachteile, wenn sie von den sonstigen Schülerinnen und Schüler getrennt unterrichtet werden (Werning, 2014, S. 610–613).

3. Fehlende strukturelle Bedingungen für ein inklusives Schulsystem

Die durch die Behindertenrechtskonvention angestoßenen bildungspolitischen und schulrechtlichen Lösungsansätze bewegen sich im Rahmen des bisherigen selektiven Schulsystems und sind aus Sicht der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention in keinem Bundesland bisher ausreichend, um den Ansprüchen der Behindertenrechtskonvention ganz gerecht zu werden (Mißling & Ückert, 2014). Dazu trägt auch das Bestreben der Bildungspolitik bei, die Reformherausforderungen allein auf die Gruppe der behinderten Kinder und die Änderung des Förderorts zu beziehen. Mit

2 In den neuesten Veröffentlichungen sind die Daten für die Förderschulen nicht mehr enthalten (!). Während an allgemeinbildenden Schulen 2009 insgesamt je Schülerin bzw. Schüler 6 000 € ausgegeben wurden, waren es an Förderschulen 14 400 €. Bis 2011 sind die Ausgaben je Schülerin bzw. Schüler an Förderschulen auf 15 700 € angestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 335).

3 Beispielhaft sei das folgende Zitat zur Schule für Erziehungshilfe: „[...] in Deutschland lässt sich ein folgenreiches Forschungsdesiderat beklagen, das es nahezu unmöglich erscheinen lässt, gültige Aussagen über Qualität und Effektivität der Schulform zu treffen“ (Willmann, 2007, S. 58).

diesem Versuch, schulische Inklusion im Rahmen bestehender Schulstrukturen und Formen der Unterrichtsorganisation umzusetzen, erscheint es möglich, kurzfristige Veränderungen ohne tiefgreifende Reformprozesse zu erreichen. Doch bleiben diese Maßnahmen der Integration von Behinderten in die allgemeine Schule unzureichend, wenn sie nicht verbunden werden mit einem Schul- und Unterrichtskonzept, „das darauf abzielt, für alle Schülerinnen und Schüler eine diskriminierungsfreie Bildung zu realisieren“ (Werning, 2014, S. 607; dazu auch: Amrhein, 2011).

Das Bestreben, komplexe schulpolitische Herausforderungen in Einzelmaßnahmen aufzulösen und damit politisch besser bearbeitbar zu machen, kommt der geringen Reformbereitschaft der Kultusministerien der Länder entgegen. Dies lässt sich bereits aus den Organigrammen der Ministerien ablesen. Über sie wird deren Organisationsstruktur sichtbar und es ist davon auszugehen, dass Organisationsstrukturen Programmstrukturen zum Ausdruck bringen (vgl. Weishaupt, 2014). Die Organigramme lassen nur bei wenigen westdeutschen Ländern bei der politischen Spitze des Kultusministeriums angesiedelte Stäbe zu strategischen Entwicklungsaufgaben erkennen und nur in Baden-Württemberg bestand ein inzwischen wieder aufgelöster Stab zum Bereich „Gemeinschaftsschule, Inklusion“. Meist bestehen in den Ländern einzelne Referate (häufig nur auf allgemeinbildende Schulen bezogen), die für Fragen der Inklusion zuständig sind. Nicht selten besteht eine Verbindung mit der Zuständigkeit für Förderschulen. In einigen Organigrammen fehlen aber auch Hinweise auf diese Aufgabe. Insofern kann es nicht verwundern, dass das Anliegen der schulischen Inklusion keinen hervorgehobenen Stellenwert im schulpolitischen Handeln der meisten Kultusministerien hat und für die Umsetzung der Inklusion in einem erweiterten Verständnis kaum Voraussetzungen gegeben sind. Zu bemängeln ist, dass den einschlägigen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz mit umfassenden Reformvorstellungen (Kultusministerkonferenz, 2011; Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015) keine den Veränderungsnotwendigkeiten entsprechende Steuerungsstruktur in den Ministerien erkennbar ist. Eine Ausnahme bilden insofern Bremen und Thüringen, weil sie immerhin umfassende Entwicklungspläne Inklusion vorgelegt haben (Freistaat Thüringen, 2013; Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2010). Auf die besondere Situation Hamburgs komme ich noch zu sprechen.

Die Verringerung sozialer Benachteiligung im Schulwesen oder eine intensivere Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund werden als weitere isolierte Einzelthemen der Schulpolitik angesehen, obwohl sie unmittelbar mit pädagogischen Konzepten zur schulischen Inklusion von Behinderten verknüpft sind. Hinzu kommt noch, dass bisher die Schulpolitik – insbesondere in den westdeutschen Flächenländern – die weitreichenden Herausforderungen durch die demografische Entwicklung ignorieren, die zu einem weiter steigenden Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf mehr als ein Drittel im Bundesdurchschnitt führen (Schwarz & Weishaupt, 2014). Neben den Stadtstaaten sind alle westdeutschen Flächenländer von dieser Situation – wenn auch unterschiedlich stark – betroffen. Innerhalb der westdeutschen Flächenländer konzentrieren sich die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den Großstädten und durch ihre insgesamt benachteiligte sozioökono-

mische Familiensituation in den Stadtteilen mit günstigen Mieten. In mehreren Studien wurde in den letzten Jahren nachgewiesen, dass die migrationspezifische Segregation der Grundschülerinnen und Grundschüler in Großstädten teilweise deutlich über den Unterschieden der räumlichen Verteilung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund liegt (vgl. Kristen, 2005; Schneider, Schuchart, Weishaupt & Riedel, 2012; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2013). In der Sekundarstufe I besuchen überdurchschnittlich hohe Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und Hauptschulen. Durch die Schulwahlprozesse werden Integrationsbemühungen erschwert, weil sich nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in bestimmten Schulen konzentrieren, sondern sich zusätzlich noch die Schülerzusammensetzungen auf die Leistungsentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler auswirken (Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013) und zu einer doppelten Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler an den Schulen in einem sozial niedrigen Umfeld führen.

In vielen westdeutschen Großstädten hat die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler inzwischen einen Migrationshintergrund. In den sozial benachteiligten Stadtvierteln sind es nicht selten zwei Drittel bis drei Viertel der Schülerinnen und Schüler (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2014). Auch wenn es darüber keine schulstatistischen Informationen gibt, stellt die sprachliche und kulturelle Heterogenität eines bedeutsamen Anteils der Schulkassen kein Randphänomen des deutschen Schulwesens dar. Sozialatlanten von Städten (z. B. Magistrat der Stadt Frankfurt, 2012) oder die Ergebnisse der medizinischen Schuleingangsuntersuchungen (Groos & Jehles, 2015) verweisen auf die hohe soziale Belastung zahlreicher Wohngebiete als eine zwingend zu beachtende Nebenbedingung einer Inklusionspolitik in vielen Regionen, denn soziale Benachteiligung und Formen der Behinderung sind – um es nochmals zu betonen – konfundiert.

Bisher hat nur die Stadt Hamburg dieser Tatsache Rechnung getragen. Sie finanziert die einzelnen Schulen anhand eines schulbezogenen Sozialindex, der anhand verschiedener Indikatoren und Kennzahlen auf Grundlage eines Gesamtdatensatzes aller Schulen methodisch elaboriert berechnet wird, so dass den Schulen schließlich ein Sozialindex mit den Werten zwischen KESS-Index 1, der eine stark belastete soziale Lage der Schülerschaft indiziert, und KESS-Index 6, der eine privilegierte Schülerschaft kennzeichnet, zugeschrieben wird (Schulte, Hartig & Pietsch, 2014). In Abhängigkeit vom Sozialindex werden den Schulen sowohl für ihre Grundbedarfe als auch für Sprachfördermaßnahmen, die sonderpädagogische Förderung und Ganztagsangebote differenziert Personalressourcen zugewiesen (vgl. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, 2013, S. 1).

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung (LSE) wird auf Basis empirischer Auswertungen ein nach Sozialindex variierender Anteil angenommen, für den eine „systemische Inklusionsressource“ bereitgestellt wird. Der angenommene Anteil von „LSE-Kindern“ variiert in der Grundschule zwischen 7,6% bei den Grundschulen mit Sozialindex 1 und 0,8% bei den Grundschulen mit Sozialin-

dex 6. Bei den Stadtteilschulen betragen die entsprechenden Werte 14,1 % und 1,4 %. Für jede Schule wird auf diese Weise ein rechnerischer Wert an Schülerinnen und Schülern ermittelt, die einen Förderbedarf in den Bereichen LSE haben.

In keinem anderen Bundesland ist bisher dokumentiert, wie den erhöhten pädagogischen Anforderungen von Inklusionsschulen in einem multikulturellen Umfeld Rechnung getragen wird. Ohne ein erweitertes Konzept von Inklusion mit einer Individualisierung der Förderkonzepte und Formen kooperativer Unterrichtsgestaltung durch pädagogisches Personal mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen ist aber eine angemessene schulische Förderung aller Schülerinnen und Schüler kaum vorstellbar. Eine wichtige Vorbedingung sind aber auch Schulen mit einer leistungsheterogenen Schülerschaft, die nur zu erreichen ist, wenn die Schulartdifferenzierung mit mehr als zwei Schularten in der Sekundarstufe I⁴ aufgegeben wird.

Wie wichtig verbesserte Förderkonzepte für benachteiligte und behinderte Schülerinnen und Schüler nicht nur im Blick auf deren Entwicklungschancen sondern auch für die Gesellschaft sind, wird von der Schulpolitik gegenwärtig ebenfalls weitgehend ignoriert. Insbesondere für die Arbeitsmärkte in prosperierenden Großstädten können vermutlich die schulpolitischen Versäumnisse bei der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund kaum noch aufgeholt werden, denn aus ihnen rekrutiert sich in nicht wenigen Städten schon mehrheitlich das lokale Erwerbspersonenpotential der Zukunft. Insofern lässt sich das Anliegen der schulischen Inklusion nicht von den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen abgekoppelt als isolierte Aufgabe der Schulentwicklung betrachten. Es fehlt bisher aber das gesellschaftliche Bewusstsein, sich den weitreichenden und miteinander verschränkten Herausforderungen zu stellen. Für die Kultusministerien gibt es keinen gesellschaftlichen Druck zu einem umfassenden Reformprogramm des Schulwesens, das der veränderten Schülerschaft gerecht wird, die gesellschaftlichen Notwendigkeiten beachtet und in dessen Zusammenhang das Thema Inklusion die bestimmende Zielrichtung des Veränderungsprozesses darstellt.

4. Fehlende Organisationsmodelle für ein flächendeckendes inklusives Schulsystem

Betrachtet man die gegenwärtige Inklusionsdebatte nur unter der Perspektive der Änderung des Förderorts der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, dann werden zwei Aspekte zu wenig berücksichtigt: Zunächst ist Behinderung ein seltenes Ereignis und dann muss die Art der Beeinträchtigung sehr viel stärker beachtet werden. Dies zeigt sich schon darin, dass die geringe Zahl der Schulen für die meisten Förderschwerpunkte es nicht erlaubt, diese in ein übliches Konzept der Schulnetzpla-

4 Das Bundesverfassungsgericht hat dem Gymnasium faktisch eine Bestandsgarantie in dem Streit um die flächendeckende Einführung der Gesamtschule zugesichert und ist nicht durch gymnasiale Zweige an Gesamtschulen ersetzbar, solange Eltern ein Gymnasium wünschen (vgl. Avenarius & Füssel, 2010, S. 337).

nung zu integrieren, das wenigstens einen Standort einer Schulart in kleineren und mehreren in größeren Kreisen bzw. kreisfreien Städten vorsieht. Dieses Kriterium – das bundesweit wenigstens 500 Schulen verlangt – erfüllen nur die Förderschulen Lernen und geistige Behinderung (Weishaupt, 2013, S. 25). Die stark konzentrierten Angebote in den anderen Förderschwerpunkten erschweren deren inklusive Umgestaltung, weil sich mit den Standorten auch das Fachpersonal und spezifische Sachausstattungen auf wenige Schulstandorte konzentrieren. Aus den bisherigen Planungsüberlegungen wird bei diesen Gegebenheiten nicht deutlich, ob generell eine wohnortbezogene Inklusion angestrebt wird oder eine eher auf Schwerpunktschulen konzentrierte.

Die Konsequenzen einer wohnortbezogenen Inklusion lassen sich beispielhaft an einer zweizügigen Grundschule mit 200 Schülerinnen und Schülern illustrieren, die alle Schülerinnen und Schülern besuchen, die in ihrem Einzugsbereich mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchschnittlich bundesweit zu erwarten sind. An dieser Schule müsste mit fünf Kindern mit einer Lernbeeinträchtigung, zwei Kindern mit einer Sprachbeeinträchtigung, zwei Kindern mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen, zwei Kindern mit geistiger Behinderung, einem körperbehinderten Kind und einem Kind mit einer Sinnesbehinderung (Hören oder Sehen) oder sonstigen Beeinträchtigung gerechnet werden. Im Einzugsgebiet dieser Durchschnittsgrundschule leben 13 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, davon sieben bis acht (bei Mehrfachbehinderung), die zielfähig zu unterrichten sind. Dem Kollegium könnten – aufgrund der zusätzlichen Zuweisung von Lehrkapazität für den sonderpädagogischen Förderbedarf – zwei Sonderpädagogen mit ganzer Stelle angehören, die aber nicht für alle Förderschwerpunkte ausgebildet wären, weil insgesamt sechs unterschiedliche Förderschwerpunkte an der Schule zu erwarten wären. Wie kann an einer solchen Schule dem Kind mit einem besonderen Förderbedarf (z.B. Gehörlosigkeit) entsprochen werden? Angesichts der Seltenheit von Sinnesbehinderungen sind die entsprechenden pädagogischen Fachkräfte nicht flächendeckend verfügbar, wenn nicht spezielle Einsatzprogramme existieren, z.B. ein landesweit agierendes Förderzentrum wie es beispielsweise in Schleswig-Holstein existiert und in Thüringen geplant ist (Freistaat Thüringen, 2013, S. 51–53). In der Diskussion ist, Schwerpunktschulen für Schülerinnen und Schüler außerhalb der Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache vorzusehen. Dies würde aber eine Abkehr von einer wohnortbezogenen Integration bedeuten. Schon in der Bildungsratsempfehlung „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 150–164) wurde davon ausgegangen, dass auch in einem integrativen System sonderpädagogischer Förderung „Pädagogisch-therapeutische Stationen“ für Schülerinnen und Schüler notwendig sind, die sich und ihre Mitschülerinnen und -schüler gefährden könnten. Nach wie vor ist dieser Bedarf unstrittig, aber nicht in allen Ländern erkennbar, wie diesem Bedarf entsprochen werden soll⁵.

5 Ein zentralisiertes Handlungskonzept sieht beispielsweise der Entwicklungsplan für Thüringen (2013, S. 49) vor, während Bremen mehrere Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) plant (Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2010, S. 26). Die interna-

Für die Lerngruppenorganisation stellt sich die Frage, ob alle Klassen einer Schule Inklusionsklassen sein sollen, dann wären in jeder Klasse nur ein Kind oder zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Wird eine Einzelintegration abgelehnt, dann würde nur eine der Parallelklassen zu einer Inklusionsklasse (ggf. mit weniger Schülerinnen und Schülern als die Parallelklasse) und einer zeitweiligen Doppelbesetzung von Grundschullehrkraft und Sonderpädagoge, die bei der anderen Klasse wegfallen würde. Die Eltern der nichtbehinderten Grundschülerinnen und Grundschüler hätten dann ggf. ein Wahlrecht, in welcher Klasse ihr Kind unterrichtet werden soll. Inklusion wäre kein durchgängiges Prinzip der Unterrichtsorganisation für alle Klassen.

In anderem Zusammenhang wurde bereits darauf verwiesen, dass diese durchschnittliche Konstellation nach der sozialen Lage des Schuleinzugsgebiets erheblich variieren kann. In sozial privilegierten Schuleinzugsbereichen wird sich die Einzelintegration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf voraussichtlich nicht umgehen lassen, während in sozial benachteiligten Schulbezirken mit einem erhöhten Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterschiedliche Modelle der Unterrichtsorganisation denkbar sind.

Heute werden noch häufig Integrationsmodelle mit bis zu fünf oder sechs behinderten Schülerinnen und Schülern in einer Klasse praktiziert, die bei einem inklusiven Schulsystem kaum noch möglich sind, wenn wohnortbezogene Inklusion angestrebt wird. Die Organisationsprobleme und damit verbundenen Konfliktzonen könnten noch weiter ausgeführt werden. Insbesondere sind zentrale Fragen der Inklusion in der Sekundarstufe noch in der Schwebe. Es ist aber auffällig, dass diese Fragen bisher in der Diskussion um ein inklusives Schulsystem viel zu wenig mitbedacht werden. Für die Diskussion zu diesen Fragen wären detaillierte Empfehlungen auf der Basis von Erfahrungen aus der Praxis wünschenswert, damit die Umsetzungskonzepte von realistischen Annahmen ausgehen.

5. Weiterbildung als vordringliche Aufgabe zur Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem

Die einzelnen Bildungsinstitutionen (einschließlich der Förderschulen und der besonderen Ausbildungsstätten der beruflichen Bildung) haben ein je eigenes Verständnis von Menschen mit Behinderungen und von Inklusion entwickelt, das sich auch in der professionellen Sozialisation und dem gewachsenen Selbstverständnis des pädagogischen Fachpersonals widerspiegelt. Dabei ist davon auszugehen, dass in allen Bereichen des Bildungssystems ein erheblicher Qualifizierungsbedarf entsteht, um den professionellen Anforderungsprofilen eines inklusiven Bildungssystems Rechnung tragen zu können. Dabei spielt eine zentrale Rolle, welche pädagogischen Spezialisierungen benötigt

tionale Erfahrung zeigt im Übrigen, dass in den meisten Ländern etwa 1–1,5 % der Schülerinnen und Schüler in Sondereinrichtungen unterrichtet werden, das wären bei dem gewählten Beispiel zwei der 13 Kinder.

werden, um dem unterschiedlichen Förderbedarf von Menschen mit einer Behinderung oder Benachteiligung gerecht zu werden (Heinrich, Urban & Werning, 2013; Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013) – unter Berücksichtigung der insgesamt sich verändernden Schülerschaft. Bisher haben die Lehrkräfte im allgemeinbildenden Schulsystem nur geringe Erfahrungen mit kooperativen Unterrichtsformen und individualisiertem Lernen. Sie bevorzugen leistungshomogene Lerngruppen. Bemängelt werden in der wissenschaftlichen Literatur auch zu geringe Kenntnisse der Lehrkräfte zur effektiven Unterstützung von Lernenden (vgl. Terhart 2014). Als eine zentrale Aufgabe für die weitere Schulentwicklung wird daher gesehen, in einem umfassenden Sinne die professionelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte weiter zu verbessern. Zu ihr gehören Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und Strategien der Selbstregulation.

In der Diskussion befindet sich gegenwärtig der Response-to-Intervention Ansatz als Konzeption für ein inklusives Schulsystem. Dieser Ansatz geht von drei Stufen der Intervention und Förderung aus (Hillenbrand et al., 2013, S. 43). Mit dieser Konzeption verbunden ist eine Differenzierung der Fachkräfte, zu denen die im Ausland bereits vorhandenen Assistenten gehören könnten, die inzwischen auch z. B. in Schleswig-Holstein in den Schulen eingesetzt werden sollen. Dieser Ansatz wird teilweise kritisch betrachtet. Insbesondere wird darauf hingewiesen, dass inklusive Schulen nicht ohne eine elaborierte Form der Kooperation zwischen Lehrkräften mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen zu realisieren sind (Heinrich et al., 2013; Moser, 2013). Lehrkräfte an inklusiven Schulen müssen nach dem konkurrierenden Ansatz in Formen der anspruchsvollen Teamarbeit, wie sie in dem Konzept der professionellen Lerngemeinschaft vorgesehen ist, ausgebildet werden. Als wichtig sehen die Kritiker auch eine gleichberechtigte Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams an, die Vermeidung einer „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule und eine integrationsdidaktische Diagnostik an Stelle einer psychologischen. Hinzu kommt die Notwendigkeit, die sonderpädagogischen Inklusionsbemühungen im Zusammenhang erweiterter Inklusionskonzepte zu sehen. Diese Debatte um die Zielrichtung der professionellen Zusammenarbeit in einer inklusiven Schule muss weitergeführt werden, weil sich darüber auch die Zielsetzungen der Ausbildung und Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte bestimmen. Modellvorhaben – wie das Rügener Inklusionsmodell (<http://www.rim.uni-rostock.de/>) – sind notwendig, damit die weitere Diskussion erfahrungsbasiert geführt werden kann. Doch drängt sich auch bei diesem Reformthema die Vermutung auf, dass in einigen Ländern über Modellversuche nicht versucht wird, die Umsetzung der Reform voranzutreiben, sondern „begründet“ zu verzögern.

Obwohl gegenwärtig im Zusammenhang der Inklusionsdebatte vor allem eine Reform der Lehrerbildung diskutiert wird (Wolfswinkler, Fritz-Stratmann & Scherer, 2014), die sicher dringend erforderlich ist, ist für die gegenwärtigen Prozesse der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention die Lehrerfort- und Weiterbildung vorrangig, denn nur über sie lassen sich kurzfristige Veränderungen im Schulsystem unterstützen. Eine Analyse der Bertelsmann Stiftung zu Lehrerfortbildungen zur Inklusion (Amrhein & Badstieber, 2014) kommt aber zu dem Ergebnis „dass sich Fortbildung

häufig noch an Einzelpersonen richtet und vor allem zunächst einer zügigen Information zur Ausgestaltung der anstehenden Bildungsreformen im Bereich Inklusion dient“ (Amrhein & Badstieber, 2014, S. 23). Die Verbesserung der Kompetenzen beispielsweise bezogen auf die Unterrichtsgestaltung und die Lehrkräftekooperation ist bisher noch kaum ein Fortbildungsthema. Dementsprechend klagen viele Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen über einen weitgehend nicht erfüllten Fortbildungsbedarf. Lediglich 9,5 % der Grundschullehrkräfte gaben an, in den letzten zwei Jahren (mindestens) eine Fortbildungsveranstaltung zu Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht zu haben. Einen entsprechenden Fortbildungsbedarf artikulierten demgegenüber 68 %. Die Diskrepanz zwischen Teilnahme und Bedarf fällt damit beim Thema Inklusion unter den 20 erfassten Fortbildungsthemen am größten aus (Richter, Kuhl, Reimers & Pant, 2012, S. 247). Im Sekundarbereich I haben sich in den letzten zwei Jahren nur 1,7 % der Gymnasiallehrer und 6,2 % der Lehrkräfte an sonstigen Schularten zu Fragen der Integration/Inklusion fortgebildet (Richter, Kuhl, Haag & Pant, 2013, S. 378–380.). Diese Befunde verdeutlichen völlig unzureichende Anstrengungen der Kultusministerien, den beabsichtigten Reformprozess über ein Fortbildungsprogramm zu unterstützen. Oft werden die vorhandenen Programme von Sonderpädagogen durchgeführt, obwohl es wichtig wäre, die schulpädagogische Expertise im gesamten allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich einzubeziehen. Eine völlig unverständliche Zurückhaltung besteht bei vielen Ministerien, die Expertise an den Hochschulen in die Fortbildungsmaßnahmen einzubeziehen. Die Personen und Institutionen, die die Fort- und Weiterbildung übernehmen, sollten sicherstellen, dass die Vielfalt der Ansätze und der neueste wissenschaftliche Erkenntnisstand berücksichtigt werden.

Insbesondere die Schulleitungen sind im Sinne der inklusiven Schulentwicklung zu qualifizieren. Wenn in ihrem Denken nicht die Vorstellung einer inklusiven Schulkultur verankert ist, sind Friktionen bei der Umsetzung der Reformintentionen in den Kollegien vorprogrammiert. Durch Maßnahmen begleitender Supervision sind die antizipierbaren Konflikte zwischen unterschiedlichen Professionen in den neuen Akteurskonstellationen (allgemeine Lehrkräfte, Sonderpädagogen, Schulpsychologen, Schulsozialarbeiter, Integrationshelfer, Physiotherapeuten etc.) abzufangen bzw. konstruktiv zu bearbeiten.

6. Schlussbemerkung

Die Transformation des Schulsystems zu einem inklusiven System ist als langfristiger Reformprozess zu sehen und so zu konzipieren. Nachdem viele Jahre eine separierende Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern gesellschaftlich akzeptiert vorherrschte, ist kein kurzfristiger Einstellungswandel in der Gesellschaft zu erwarten. Auch werden die etablierten Interessengruppen am Bestehenden festhalten. Versuche, den notwendigen umfassenden Innovationsprozess durch partielle Veränderungen im allgemeinen Schulwesen und eine Änderung des sonderpädagogischen Förderorts von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu umgehen,

werden an den praktischen Erfordernissen des Unterrichtsalltags und den Widerständen aus dem Förderschulsystem scheitern. Entsprechend sollten schon in den Kultusministerien Programmstrukturen geschaffen werden, die eine angemessene Steuerung der Entwicklungsprozesse gestatten. Eine Verständigung über die Ausgestaltung des Zielerreichungsprozesses mit den betroffenen Gruppen ist wichtig, um richtige Schritte einzuleiten. Dazu wäre es notwendig, sowohl die strukturellen Probleme der Schulentwicklung als auch spezifische Organisationsprobleme und Konzepte der Professionalisierung des Personals differenzierter zu erörtern und ggf. auch unterschiedliche Konzepte zunächst zu erproben. Dafür wären Planungen zu erarbeiten, die die einzelnen Umsetzungsschritte konkretisieren und eine Überprüfung der Zielerreichung gestatten. Bisher liegen solche Planungen nur für zwei Länder vor. Hamburg bemüht sich mit seiner bedarfsorientierten Mittelzuweisungspolitik, ein umfassendes Inklusionsverständnis politisch umzusetzen.

Die Widerstände in mehreren westdeutschen Ländern gegen eine Verschlinkung der Schulstruktur in der Sekundarstufe I sind Anzeichen für ein Festhalten an einem selektiven Schulsystem, in dem sich Inklusion in einem erweiterten Sinn nicht verwirklichen lässt. Die weitreichenden Entwicklungsprobleme des Schulwesens durch zunehmende Heterogenität und soziale Segregation der Schülerschaft werden ignoriert. Erst wenn die sozial selektive Schulpolitik der Länder noch stärker gesellschaftlicher Kritik ausgesetzt sein wird, sind auch für eine inklusive Schulpolitik neue und vielleicht nachhaltigere Impulse zu erwarten. Dies könnte der Fall sein, wenn die Diskussion der „Facharbeiterlücke“ auch die Schulpolitik mit einbezieht.

In jedem Fall wäre es wichtig, die unterschiedlichen Reformentwicklungen systematisch wissenschaftlich zu begleiten, damit Fehlentwicklungen erkannt werden und vielleicht Impulse für verstärkte Reformbestrebungen in einigen Ländern gegeben werden können.

Die Realisierung der Inklusion wird von einer Lehrerschaft abhängig sein, die diese Reform mitträgt. Deshalb kommt der Fort- und Weiterbildung der Lehrerschaft kurzfristig strategisch eine besondere Bedeutung zu.

Literatur

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe I: Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2014). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion in den Bundesländern – eine Trendanalyse*. Eine Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf [09.12.2014]
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Avenarius, H., & Füßel, P. (2010). *Avenarius. Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (8. Aufl.). Kronach: Carl Link
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2014). *Bildungsbericht Hamburg 2014*. Münster: Waxmann.

- Deutscher Bildungsrat (1973). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn.
- Dietze, T. (in Vorb.). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den Ländern Westdeutschlands seit 1945*. (Dissertation)
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K., & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(3), 163–183.
- Feyerer, E. (2011). Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 2/2011. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/89/89> [02.06.2015]
- Freistaat Thüringen. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013). *Entwicklungsplan Inklusion. Thüringer Entwicklungsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Artikel 7 und 24) im Bildungswesen bis 2020*. Erfurt. http://www.lsv-thueringen.de/wp-content/uploads/2013/07/2013-07-09-Th%C3%BCringer_Entwicklungsplan_Inklusion.pdf [02.06.2015]
- Groos, T., & Jehles, N. (2015). *Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung*. Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“, Band 3. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/der-einfluss-von-armut-auf-die-entwicklung-von-kindern/> [02.06.2015]
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hillenbrand, C., Melzer, C., & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Münster: Waxmann.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2013): *Methodisches Vorgehen bei der Aktualisierung des Sozialindex für Hamburger Schulen*. <http://www.hamburg.de/contentblob/4025316/data/pdf-hh-sozialindex-methodisches-vorgehen-bei-der-aktualisierung-des-sozialindex.pdf> [08.06.2015]
- Kristen, C. (2005). *School Choice and Ethnic School Segregation: Primary school selection in Germany*. Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [10.06.2015]
- Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [10.06.2015]
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., Schulze-Stocker, F., Schmeck, A., Baumert, J., Leutner, D., & Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682.
- Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. Dezernat für Integration. Amt für multikulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (2012), *Frankfurter Integrations- und Diversitätsmonitoring 2012*. Frankfurt: Amt für multikulturelle Angelegenheiten.
- Mißling, S., & Ückert, O. (2014). *Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

- Moser, V. (2013). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 135–146). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H., & Pant, H.A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H.A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237–250). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kuhl, P., Haag, N., & Pant, H.A. (2013). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In H.A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle, & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 367–390). Münster: Waxmann.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.) (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin: SVR. <http://www.svr-migration.de/publikationen/segregation-an-deutschen-schulen-ausmass-folgen-und-handlungsempfehlungen-fuer-bessere-bildungschancen/> [28.2.2014].
- Schneider, K., Schuchart, C., Weishaupt, H., & Riedel, A. (2012). The Effect of Free Primary School Choice on Ethnic Groups – Evidence from a policy reform. *European Journal of Political Economy*, 28(4), 430–444.
- Schulte, K., Hartig, J., & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann, & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung* (S. 67–80). Münster: Waxmann.
- Schwarz, A., & Weishaupt, H. (2014). Veränderungen in der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft aus demografischer Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 9–35.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010). *Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützender Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung. Entwicklungsplan Inklusion*. Entwurf zur Vorlage in der Deputation für Bildung am 02. 12. 2010. <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/entwicklungsplan%20inklusion.pdf> [08.06.2015]
- Städtetag Nordrhein Westfalen, Landkreistag Nordrhein-Westfalen, Städte- und Gemeindebund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013). *Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken*. Düsseldorf/Köln. http://www.staedtetag-nrw.de/imperia/md/content/stnrw/siteuebergreifend/2013/gutachten_spitzverbnrw_inklusion_130712_final.pdf [08.06.2015]
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2012). *Bildungsfinanzbericht 2012*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Terhart, E. (2014). Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 883–904). Münster: Waxmann.
- Weishaupt, H. (2013): Entwicklung einer inklusiven Schule aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V. (Hrsg.), *Vielfalt und Qualität. Kongressbericht des XXXV. Kongresses für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in Chemnitz* (S. 23–38). Würzburg: edition bentheim.
- Weishaupt, H. (2014). Schulverwaltung zwischen Nutzung wissenschaftlicher Expertise und eigener Verwissenschaftlichung – Wechselfälle bundesdeutscher Geschichte. *Die Deutsche Schule*, 106(3), 219–230.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.

- Willmann, M. (2007). Die Schule für Erziehungshilfe/Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen. In Reiser, H., Willmann, M., & Urban, M. (Hrsg.), *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 13–69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolfswinkler, G., Fritz-Stratmann, A., & Scherer, P. (2014). Perspektiven für ein Lehrerausbildungsmodell „Inklusion“. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 373–385.

Abstract: In Germany, the UN Convention on the Rights of People with Disabilities has triggered a far-reaching debate on the reform of the school system. This is justified by the sometimes severe deficits of the so far mostly segregating special needs education for students with learning disabilities. With regard to selected aspects, attention is drawn to several school-organizational and structural necessities among the manifold needs for action, including aspects of teacher training and further education for teachers. Within this context, the recognizable reform initiatives are related to the needs for action to thus create a basis on which to achieve an interim assessment of these reform efforts.

Keywords: Inclusion, Education of Pupils with Special Educational Needs, Demographic Change, Classroom Management, Segregation

Anschrift des Autors

Prof. Dr. i. R. Horst Weishaupt, Rudolf-Carnap-Senior-Professor
der Bergischen Universität Wuppertal, ehemaliger Leiter der Arbeitseinheit
„Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens“,
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: weishaupt@dipf.de